



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PSICOPEDAGOGIA

Jordana Vívian Cassiano da Silva

**REGULAÇÃO EMOCIONAL E DESEMPENHO EM LEITURA:  
ANÁLISE DE POSSÍVEIS RELAÇÕES**

Orientadora: Profa. Dr<sup>a</sup>. Carla Alexandra da Silva Moita Minervino

João Pessoa, PB

2017

JORDANA VÍVIAN CASSIANO DA SILVA

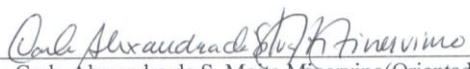
**REGULAÇÃO EMOCIONAL E DESEMPENHO EM LEITURA:  
ANÁLISE DE POSSÍVEIS RELAÇÕES**

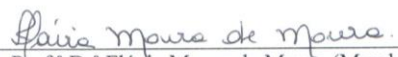
Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Bacharelado de Psicopedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para a obtenção do grau de Bacharel em Psicopedagogia.

Orientador(a): Prof.<sup>a</sup>. Dra. Carla Alexandra da S. Moita Minervino

Aprovado em: 05 / 06 / 2014.

BANCA EXAMINADORA

  
Prof.<sup>a</sup> Dra. Carla Alexandra da S. Moita Minervino (Orientadora)  
Universidade Federal da Paraíba

  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Flávia Moura de Moura (Membro)  
Universidade Federal da Paraíba

S586r Silva, Jordana Vivian Cassiano da.

Regulação emocional e desempenho em leitura: análise de possíveis relações / Jordana Vivian Cassiano da Silva. – João Pessoa: UFPB, 2017.

37f.

Orientadora: Carla Alexandra da S. Moita Minervino  
Trabalho de Conclusão de Curso (graduação em Psicopedagogia) – Universidade Federal da Paraíba/Centro de Educação

1. Leitura. 2. Regulação emocional. 3. Aprendizagem. I. Título.

UFPB/CE/BS

CDU: 028(043.2)

## RESUMO

O presente estudo teve como principal objetivo analisar a relação entre a regulação emocional e o desempenho em leitura, e como objetivos específicos: (1) averiguar a compreensão leitora de crianças; (2) verificar a regulação emocional dos participantes; e (3) comparar os resultados considerando sexo, idade e histórico de repetência. Participaram deste estudo 53 crianças, de ambos os sexos e idade entre 8 a 11 anos. Foram utilizados como instrumentos para coleta de dados: Inventário de Regulação emocional em contexto de aprendizagem (IREmos Aprender), Teste de Leitura de Palavras e Pseudopalavras (LPI) E Técnica de Cloze. Os resultados revelaram, de forma geral, tem-se que: quanto melhor o desempenho em leitura de palavras isoladas, melhor parece a compreensão textual; estratégias de modificação/focalização da atenção e regulação negativas influenciaram positivamente na leitura de palavras; compreensão textual mostrou-se não ter relação alguma com regulação emocional; regulação emocional não apresentou correlações significativas com o desempenho em leitura. A partir dos resultados encontrados neste estudo, acredita-se que ele contribuiu para o conhecimento sobre regulação emocional, como também o desempenho em leitura. Porém, serão necessários estudos futuros para aprofundar-se no tema e aplica-lo a outros âmbitos da aprendizagem.

**Palavras-Chave:** Emoção. Regulação Emocional. Desempenho em Leitura. Aprendizagem.

## 1 INTRODUÇÃO

Sabe-se que as emoções circundam o dia-a-dia do ser humano e estão presentes em todos os momentos vivenciados, e é através das expressões faciais que elas podem ser percebidas. As expressões faciais são instrumentos das emoções que auxiliam na compreensão do seu significado.

A competência emocional, por sua vez, nos distingue dos restantes dos animais e por isso, tem destaque no viver humano. Esta é uma habilidade essencial para um bom ajustamento social, desta forma, ter a capacidade de compreender as emoções auxilia no controle dos seus sentimentos. Estudos revelam que crianças com maior capacidade de competência emocional são mais aceitas pelos pares e têm melhores resultados acadêmicos (Denham et al., 2003; Izard, 2001 apud Franco; Santos, 2015). Assim, pode-se observar que a habilidade da competência emocional interfere diretamente no contexto escolar e nas relações com outras crianças.

A regulação emocional, por sua vez, é um dos componentes da competência emocional. Thompson (1994 citado por RICARTE; BUENO, 2016a) define como o “processo de iniciar, manter, modular ou alterar a ocorrência de intensidade ou duração de estados emocionais internos, com o intuito de alcançar um objetivo” (p. 106).

A leitura é um processo complexo que envolve decodificação de palavras e compreensão. Esta habilidade proporciona acesso rápido a uma grande variedade de informação. Para definir o ato de ler é necessário levar em consideração a sua ampla abordagem cognitiva, dado o conjunto de processos biológicos, psicológicos e sociais envolvidos nessa aquisição desta habilidade.

Para ter sucesso na aquisição da leitura o indivíduo deve possuir a habilidade em manipular os sons da língua, que se chama consciência fonológica. Inicialmente esta habilidade é apresentada às crianças em experiências lúdicas e mais tarde é instruída de maneira formal em atividade de transição de grafemas e fonemas.

Considerando a regulação emocional como uma habilidade principal para a socialização, faz-se necessário a compreensão de como a mesma se relaciona com diferentes construtos, sendo trabalhada nesse estudo sua relação com desempenho da leitura.

Diante disto, o estudo parte da hipótese de que quanto maior é a habilidade de regular suas emoções nas crianças maior é seu desempenho em leitura. O presente projeto tem como objetivo geral correlacionar regulação emocional com desempenho em leitura e como objetivos específicos: (1) averiguar a compreensão leitora de crianças; (2) verificar a regulação

emocional dos participantes; e (3) comparar os resultados considerando sexo, idade e histórico de repetência.

O estudo tem como iniciativa a perspectiva de produção científica para o departamento de Psicopedagogia e para o Núcleo de Estudos em Saúde Mental, Educação e Psicometria (NESMEP), tendo ainda com a finalidade de contribuir com este estudo com toda comunidade acadêmica e científica sobre a relação da competência emocional e desempenho de leitura.

Foi de grande relevância a execução desta investigação, pois conhecer os impactos da regulação emocional no ajustamento escolar, mais precisamente no desempenho em leitura, poderá influenciar positivamente na compreensão do desempenho escolar de crianças com problemas emocionais oriundos de uma má competência emocional.

## **2 FUNDAMENTAÇÃO TEORICA**

### **2.1 A EMOÇÃO**

Nos últimos anos, as emoções vêm sendo estudada por pesquisadores que visam aprofundar-se neste tema a fim de compreender como elas influenciam em nosso contexto e como reagimos diante de diversos estímulos emocionais.

Ekman (2003) apresenta as emoções como determinantes para a qualidade de vida dos seres humanos. Elas ocorrem em todas as relações em que os indivíduos se encontram envolvidos. Por ser uma das formas mais primárias, permite que o homem estabeleça os primeiros contatos com outras pessoas, desta forma, conforme Camargo (1999) é uma reação vital de vinculação com o mundo exterior.

No que diz respeito à definição de emoção, ainda não há um consenso entre os diversos investigadores da área, mas de acordo com Arruda (2015) é considerada de forma unânime como fundamentais e indispensáveis na vida dos indivíduos, assumindo funções importantes, designadamente comunicativas e de proteção, que influenciam a regulação vital e as relações entre o indivíduo e o meio.

A emoção é um fenômeno complexo, um processo que envolve todo o organismo (ROAZZI; FEDERICCI; WILSON, 2011). Nela estão envolvidos todos os processos do nosso organismo, seja ele fisiológico ou mental. Tudo está interligado, mesmo sendo sistemas independentes. Damásio (2000) definiu emoção como sendo conjuntos complexos de reações químicas e neurais, formando um padrão, afirma também que todas elas têm um tipo de papel regulador a desempenhar, levando, de um modo ou de outro, à criação de circunstâncias vantajosas para o organismo onde o fenômeno se manifesta.

Desde o trabalho de Darwin sobre as bases evolutivas do comportamento humano, investigadores têm proposto que se defina um conjunto finito e universal das emoções básicas (GAZZANIGA; IVRY; MANGUN, 2006). Darwin e seus seguidores propuseram um modelo histórico-adaptativo, que mostra que o ser humano evolui de um conjunto de estados emocionais e cada estado desses é expresso pela anatomia de uma expressão facial humana, como: alegria, tristeza, raiva, medo, surpresa e repugnância.

Em seus estudos, Damásio (2004), classifica as emoções em três categorias que são elas: as emoções de primárias, as emoções secundárias ou sociais e as emoções de fundo. As emoções primárias ou universais são facilmente identificáveis entre seres de uma mesma espécie, como, por exemplo, raiva, tristeza, medo, zanga, nojo, surpresa, felicidade. As emoções sociais ou secundárias que, são influenciadas pela sociedade e cultura, como a

vergonha, o ciúme, a culpa, compaixão, embaraço, simpatia e o orgulho. E por último, as emoções de fundo referem-se aquelas em que o indivíduo tem a possibilidade de decodificá-las rapidamente em diferentes contextos, sendo elas agradáveis ou desagradáveis podemos citar, por exemplo, as emoções de fundo como bem-estar ou mal-estar, calma ou tensão.

Há outra perspectiva teórica além da defendida por Damásio. Harris (1996) classifica as emoções em dois níveis: simples ou complexas. Os níveis se diferenciam pelo fato de como a emoção acontece, ou seja, se existe uma expressão facial ou não para determinada emoção.

As emoções consideradas simples apresentam expressões faciais facilmente reconhecíveis, como: raiva, medo, tristeza e alegria; a partir dos quatro ou cinco anos as crianças seriam capazes de identificar situações apropriadas para essas emoções. Já as emoções consideradas complexas não apresenta uma expressão facial tão óbvia como a vergonha, o orgulho e a culpa; é apenas aos sete anos as crianças começariam a identificar estas emoções. Essas emoções podem possuir caráter positivo, se forem oriundas de situações agradáveis ou negativas se vierem de situações desagradáveis.

As emoções mais complexas irão se desenvolvendo ao longo dos anos, é esperado que até os 12 anos de idade a criança seja capaz de alcançar todos os níveis. Desse modo, a compreensão das emoções segundo Nunes (2012) desenvolve-se em conjunto com a capacidade de empatizar e de conceitualizar as causas das emoções expressadas, além da consciência das emoções pessoais e o comportamento associado e suas consequências.

## 2.2. COMPETÊNCIA EMOCIONAL

A competência emocional é um componente básico da compreensão social e cognitiva geral do ambiente onde as crianças vivem, onde permite que elas possam analisar as perspectivas dos outros, compreendendo seus desejos, crenças, intenções e emoções. Portanto, a competência emocional deriva da inteligência emocional e reflete na capacidade de identificar, compreender e regular as emoções de acordo com as situações vividas, além de reconhecer o que os outros estão pensando e sentindo.

É uma construção complexa, Harris (1996) a classifica em nove componentes diferentes, estes componentes se desenvolvem com a idade e sua complexidade também aumenta. São organizados em três níveis hierárquicos: fase externa, fase mental e fase reflexiva. A fase externa de 3 a 6 anos que se refere à identificação de expressões emocionais, a compreensão de que situações externas podem causar emoções positivas e negativas, e que as lembranças podem despertar uma reação emocional onde se podem incluir os seguintes



componentes: o reconhecimento das emoções (I), a lembrança (V) e causas externas (II).

A fase mental corresponde de 5 a 9 anos e a criança passa a compreender que as crenças e os desejos pessoais podem influenciar nas emoções, criando a capacidade de exprimir uma emoção diferente da que se está sentindo em uma situação. Nesta fase estão inseridos os componentes: crença (IV); desejo (III) e ocultação (VII).

E por último a fase reflexiva que se desenvolve dos 8 anos até os 12 anos, é a mais complexa pois exige uma representação mental mais elaborada das emoções, nesta fase é possível a regulação das emoções, compreensão de emoções mistas e do papel da moralidade. Assim, encontram-se nessa fase os componentes: regulação (VI); mistas (VIII) e moralidade (IX).

A competência emocional é uma habilidade essencial para um bom ajustamento social. Por meio dessa habilidade, a criança pode ter uma interação mais adequada e ajustada aos contextos sociais, tendo a possibilidade de comunicar estados emocionais próprios e de saber o que acontece aos outros, requisitos chaves nos processos de regulação emocional e social (DELGADO; CONTRERAS, 2008; SCHAFFER, 2004 citado por FRANCO; SANTOS, 2015).

Ter a capacidade de compreender emoções básicas, como a tristeza, a felicidade e a raiva, ajuda a criança a controlar os seus próprios sentimentos e a lidar com os conflitos interpessoais (GUNTER, 2007 citado por GAMEIRO, 2012). Crianças com maior capacidade de competência emocional são mais aceitos pelos pais e têm melhores resultados acadêmicos (DENHAM ET AL., 2003 citado por FRANCO; SANTOS, 2015). Desta forma notasse que a competência emocional tem implicações na adaptação da criança no contexto escolar e suas relações com os pares.

### *Regulação das Emoções*

O processo de regulação emocional é um elemento que confere ao indivíduo competências necessárias para que possam dar respostas flexíveis às exigências do ambiente (VELOSO; GOUVEIA; DINIS, 2011). Desta forma, a partir da habilidade de regular pode-se diminuir, intensificar ou manter a emoção, dependendo dos objetivos e “exercendo uma influencia sobre que emoções tem, quando as tem e a forma como são experienciadas e expressas” (ROTTENBERG; GROSS, 2007; GROSS et al. 2006; MAUSS et al. 2007 citados por REI, 2012).

Gross e Thompson (2007 citado por RICARTE; BUENO, 2016 b) apresentaram

cinco fatores cruciais em que um indivíduo pode regular suas emoções. Esses fatores referem-se a processos de regulação emocional, a saber: (1) seleção da situação, habilidade de tomar medidas que tornam possível o surgimento de uma emoção desejável ou indesejável; (2) o processo de modificação da situação, refere-se aos esforços para modificar diretamente a situação e assim alterar o seu impacto emocional; (3) redirecionamento da atenção, é a habilidade de escolha de onde dirigir a atenção em uma dada situação e assim influenciar as suas emoções; (4) mudança cognitiva, refere-se à habilidade de alterar a forma como uma situação é avaliada, de modo a modificar o seu significado emocional e; (5) modulação da resposta, refere-se às influências fisiológicas, experienciais ou comportamentais exercidas na resposta.

Damásio (2000), explica que as pessoas desde o início da vida, já estão preparadas para enfrentar situações que exigem um processo de adaptação. Harris (1993 citado por CRUVINEL; BORUCHOVITCH, 2010) apresentou que essa habilidade de regular as emoções em crianças se inicia a partir da percepção das relações causais das próprias experiências emocionais. Acrescenta ainda que, crianças com quatro anos de idade já percebem que as emoções perdem a intensidade com o passar do tempo. Aos seis anos, já adquire a capacidade de notar que a emoção some quando ela para de pensar nela. É a partir dessa compreensão, a criança aprende que pode mudar a suas emoções e passa a adquirir a capacidade de regulá-las.

Estudos apontam que uma vez que a emoção pode ser regulada, algumas se apresentam favoráveis com a aprendizagem. O tipo de emoção que a criança vivencia durante o processo de aprendizagem é, determinado pelas estratégias utilizadas para sua realização (SCHARFE, 2002; BORUCHOVITCH; SANTOS, 2006 citado por RICARTE; BUENO, 2016b).

## 2.3 DESEMPENHO EM LEITURA

Assim como as emoções estão presentes desde o nascimento e propicia a comunicação com os outros, como por exemplo, quando um bebê sente fome ele chora e desta forma comunica-se com sua mãe, a linguagem também é manifestada desde o princípio da humanidade, desta forma propicia a expressão de pensamentos, opiniões e sentimentos. Há várias formas de linguagem como a linguagem não verbal que pode ser transmitida através de um símbolo, um gesto, uma expressão facial, e a linguagem verbal que é transmitida através da leitura e da escrita.

A leitura abre portas para uma vasta gama de experiência social e cultural, pois ela é a via de acesso rápido para uma grande variedade de informação (Salles; Parente, 2002). O ato de ler pode ser entendido como a construção de significados, ou seja, um processo de compreensão no qual o sujeito ativo interage com o texto (Moita, 2013). Isto posto, leitura é o ato de decifrar e compreender o que está escrito, assim possibilita a aquisição de novas aprendizagens.

Para definir o ato de ler é necessário levar em consideração a sua ampla abordagem cognitiva, dado o conjunto de processos biológicos, psicológicos e sociais envolvidos nesse processo. Viana e Teixeira (2002) revelam as diferentes definições da leitura que refletem nas diferentes maneiras de abordar o ato de ler, sendo assim, apresentam três pontos de vista básicos sobre o processo de leitura: 1) ler significa decodificar palavras; 2) ler significa aprender e identificar palavras e obter significado delas; 3) ler significa trazer significado para o texto com objetivo de obter significado dele. A leitura pode ser instrumental, onde apenas a técnica de decifração dos signos é utilizada – e/ou abrangente, onde além da decifração é necessário também compreender, julgar, apreciar e criar no processo de leitura.

A primeira etapa do processo de aquisição da leitura é a decodificação, segundo Viana & Teixeira (2002) pode ser considerada o reconhecimento da palavra e a tradução do seu significado. Para Moita (2013) ao decodificar uma mensagem escrita, a criança discrimina as letras e os sons que estão contidos nas palavras, observando a ordem em que ocorrem e estabelecendo a correspondência entre cada elemento gráfico e sonoro, além de comparar e relacionar os elementos gráficos e fonéticos idênticos, e de compor, recompor e fazer a distinção entre o significante e o significado.

Neste processo de decodificação, a criança precisa entender que a linguagem é constituída por frases, que estas se decompõem em palavras que, por sua vez, decompõem-se em unidades ainda menores (Viana & Teixeira, 2002). Este processo de tomada de consciência e manipulação dos sons que compõe a língua é a chamada consciência fonológica, que é definida por Gombert (apud Salles; Parente, 2002) como uma habilidade metalinguística específica que corresponde à identificação dos componentes fonológicos em uma unidade linguística e a manipulação intencional desses componentes. Desenvolve-se gradualmente conforme a criança experimenta situações lúdicas (cantigas de roda, jogos de rima, identificação de sons iniciais de palavras) e é instruída formalmente em atividades de transcrição grafo fonêmicas.

Deste modo, após a tomada da consciência fonológica, segundo Viana e Teixeira (2012) o leitor fluente processa a maioria das palavras de um texto de forma automática, e

assim apresenta uma maior habilidade na compreensão do texto, fato que o diferencia do leitor principiante que se esforça para reconhecer a palavra através da decodificação letrada, que acarreta numa compreensão textual mais empobrecida.

Compreende-se então que a competência emocional é uma das principais habilidades de socialização, pois, a partir da capacidade de compreender não só a sua emoção como também as do próximo, a criança torna-se mais aceita por seus pares. Estudos também apresentam sua relação com o desempenho escolar. Assim, considerando o desenvolvimento da leitura como primeiro passo para a aquisição da aprendizagem, este estudo busca encontrar a relação entre a regulação emocional, um dos componentes da competência emocional, e o desempenho em leitura.

### 3 MÉTODO

#### 3.1 PARTICIPANTES

Para a caracterização da amostra deste estudo foram analisadas as variáveis: idade, sexo e histórico de repetência. Todos os participantes advieram da rede pública de ensino da cidade de João Pessoa/PB, estavam inseridos no 4º ano do Ensino Fundamental I, bem como obtiveram desempenho na média (ou acima da média) na Bateria de Avaliação de Inteligência e Criatividade Infantil (BAIC).

Participaram deste estudo 53 crianças de ambos os sexos com idade entre 9 a 11 anos ( $M= 9,38$ ;  $Dp= .86$ ). Destas, 28 são do sexo feminino (52,8%), e 20 ( $M= 1,62$ ;  $Dp= .49$ ), ou seja, 37,7% possuía histórico de repetência (ver tabela 1).

Tabela 1. Caracterização da amostra (N= 53)

<b>Variável</b>		
<b>Sexo</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Feminino	28	52,8
Masculino	25	47,2
<b>Idade</b>		
8	5	9,4
9	31	58,5
10	9	17,0
11	8	15,1
<b>Histórico de Repetência</b>		
Sim	20	37,7
Não	33	62,3

#### 3.2 INSTRUMENTOS

Para contemplar os objetivos da presente investigação foram utilizados os seguintes instrumentos:

##### *I. Questionário sócio demográfico.*

O objetivo desta ficha foi coletar informações gerais sobre o participante. Composta

por 10 itens, a saber: idade, série, histórico de reprovação, sistema de ensino ingresso, problemas auditivos ou visuais não corrigidos, acesso a livros em casa e se sabe ler ou alguém lê para a criança.

## *II. Instrumento usado como critério de exclusão/inclusão*

Bateria de Avaliação Intelectual e Criatividade Infantil (BAIC): A BAICI é uma bateria de testes de inteligência e criatividade para crianças entre 7 a 14 anos. Esta bateria é composta de 6 subtestes (habilidades verbais, raciocínio viso-espacial, pensamento lógico, memória, rapidez de raciocínio, pensamento criativo). A BAICI é de aplicação coletiva em crianças e exige habilidades de leitura e escrita, como critério de exclusão/inclusão será utilizado os subtestes de: habilidades verbais, raciocínio viso-espacial, pensamento lógico, memória e rapidez de raciocínio. A aplicação foi realizada com grupos de 20 crianças e dois aplicadores, e a duração tem duração de 90 minutos por grupo.

## *III. Instrumento usado para analisar a regulação emocional*

Inventário de Regulação de Emoções para Situações de Aprendizagem (IREmos Aprender): É um instrumento de auto relato composto por 34 itens (Anexo A), que tem por objetivo mensurar as estratégias de regulação emocional para aprendizagem utilizadas por estudantes do ensino fundamental (RICARTE, 2016a).

As respostas são dadas por meio de uma escala Likert de 5 pontos, que varia de “nada a tudo”, (por exemplo, “quando me sinto frustrado(a) por não compreender alguma coisa...”) em sentenças que representam as cinco fatores baseados nas estratégias de regulação emocional elencadas por Gross (2008 citado por Ricarte, 2016), a saber: *fator 1*, modificação da situação/focalização da atenção; *fator 2*, mudança cognitiva; *fator 3*, regulação da emoção negativa, *fator 4*, seleção da situação e; *fator 5*, modulação da resposta.

## *IV. Instrumento usado para avaliar a leitura*

Protocolo de avaliação da Leitura de Palavras/Pseudopalavras Isoladas – LPI (Salles; Parente, 2002): tem por objetivo analisar a habilidade na leitura oral de palavras e pseudopalavras isoladas. As palavras da lista variam em suas características psicolinguísticas de regularidade, lexicalidade, extensão e frequência de ocorrência na língua.

A lista é composta por 60 palavras/Pseudopalavras (Anexo B), sendo 20 de cada categoria (palavras regulares, irregulares e pseudopalavras). A tarefa é precedida por seis itens-treino, cujo desempenho não é computado. Inicialmente apresenta-se a lista com as 40 palavras reais (20 regulares e 20 irregulares) e depois as 20 pseudopalavras, também

precedidas de dois itens treino. As respostas serão gravadas para posterior transcrição e análise, a duração da aplicação deste instrumento gira em torno de 5 minutos.

#### V. *Instrumento usado para avaliar a compreensão textual*

Técnica de Cloze: Consiste na seleção de vocábulos, onde, omite-se o quinto vocábulo de forma mais coerente para a compreensão do texto (Anexo C). Os participantes devem preencher cada lacuna de item omitido com palavras que julgarem ser mais apropriadas para um texto com coerência. Os escores são obtidos somando-se os números de lacunas preenchidas corretamente. Neste teste o escore máximo é de 15 pontos.

### 3.3 PROCEDIMENTO

O projeto foi apresentado ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba (CCS/UFPB) e aprovado sobre o CAAE nº 56256816.9.0000.5188. A coleta teve início após a aprovação do comitê. A coleta foi realizada nas dependências da escola, após o consentimento dos responsáveis, o assentimento do menor e a anuência da direção da escola.

A aplicação dos instrumentos foi dividida em três momentos: (1) aplicação do questionário sócio demográfico de forma individual e em seguida será aplicado a BAIC como critério de exclusão/inclusão; (2) aplicação dos instrumentos para avaliar a regulação emocional e a compreensão textual e; (3) aplicação do instrumento para avaliar a leitura.

O procedimento, os objetivos, a inexistência de riscos e a confidencialidade da pesquisa foram explicados à escola por meio da Carta de anuência (Apêndice A), aos responsáveis pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B) e para as crianças antes de assinarem o Termo de Assentimento (Apêndice C), antes de assinarem os documentos.

### 3.4 ANÁLISE DOS DADOS

As análises serão feitas com o apoio do pacote estatístico *Statistical Package for the Social Sciences* – SPSS 21 (para Windows). Foram realizadas análises descritivas para medidas de localização (frequências, médias, medianas) e dispersão (desvio-padrão e variância). A significância adotada foi de  $p < .05$ . Com auxílio do teste de *Komolvorog-Smirnov*, foi possível analisar a distribuição dos dados é não paramétrico ( $p < 0,001$ ). Para verificar as diferenças entre grupos foi utilizado teste de *Kruskall Wallis* e as correlações foram efetuadas através do teste de *Spearman (Rô)*.

## 4 RESULTADOS

Para execução dos resultados, foram consideradas as seguintes variáveis para todas as análises, a saber: idade, sexo e histórico de repetência. A seguir serão apresentados os resultados descritivos para o Teste de Leitura de Palavras e Pseudopalavras Isoladas (LPI). Vale relembrar que cada subteste teria a pontuação máxima de 20 pontos e o valor máximo de todo teste seria de 60 pontos.

Tabela 2. Estatísticas Descritivas LPI

		REGULARES			IRREGULARES			PSEUDOPALAVRAS			LPI		
		M	Dp	p	M	Dp	p	M	Dp	p	M	Dp	p
SEXO	F	15,14	5,97	.29	12,86	6,28	.39	12,07	6,45	.19	39,36	18,08	.24
	M	17,04	4,10		14,72	4,14		14,00	5,54		44,96	12,84	
IDADE	8	15,80	4,97	.20	11,80	6,72	.78	12,80	7,89	.68	38,60	17,87	.66
	9	17,35	3,03		14,61	3,54		13,52	5,24		44,74	11,02	
	10	15,78	6,46		14,00	6,36		14,22	5,99		43,11	19,19	
	11	11,38	8,26		11,25	8,88		9,63	7,90		32,25	24,70	
REP.*	S*	15,10	5,81	.29	12,25	6,24	.26	11,10	6,18	<b>.02</b>	37,90	17,74	.14
	N**	16,61	4,82		14,64	4,72		14,12	5,78		44,48	14,45	

Notas: REP\* = Histórico de Reprovação. S\* = Sim. N\*\*=Não. Negrito: Diferença significativa. Nível de significância  $p < .05$ . \* Teste de Kruskal Wallis.

Os participantes apresentaram o melhor desempenho em leitura de palavras regulares ( $M = 16,04$ ;  $Dp = 5,21$ ), seguidas pela leitura de palavras irregulares ( $M = 13,74$ ;  $Dp = 5,41$ ) e leitura de pseudopalavras ( $M = 12,98$ ;  $Dp = 6,06$ ).

A tabela 2 apresenta informações a cerca do LPI. Referente à *leitura de palavras regulares* as crianças do sexo masculino obtiveram o melhor desempenho ( $M = 17,04$ ;  $Dp = 4,10$ ), assim como as crianças de 9 anos ( $M = 17,35$ ;  $Dp = 3,03$ ) e as crianças que não possuíam histórico de reprovação ( $M = 16,61$ ;  $Dp = 4,82$ ).

No que concerne à leitura de *palavras irregulares* as crianças do sexo masculino também atingiram o melhor desempenho ( $M = 14,72$ ;  $Dp = 4,14$ ), do mesmo modo que as



crianças de 9 anos ( $M= 14,61$ ;  $Dp= 3,54$ ) e as crianças que possuíam histórico de reprovação ( $M= 12,25$ ;  $Dp=6,24$ ).

Relativo à leitura de *Pseudopalavras* as crianças do sexo masculino conquistaram o melhor desempenho ( $M= 14,00$ ;  $Dp=5,54$ ), tal como as crianças de 10 anos ( $M= 14,22$ ;  $Dp=5,99$ ) e as que não possuíam histórico de repetência ( $M= 14,12$ ;  $Dp=5,78$ ). Neste último item, houve diferença significativa.

Por fim, no tocante do escore total do LPI, as crianças do sexo masculino conquistaram o melhor escore total ( $M= 44,96$ ;  $Dp=12,84$ ), bem como as crianças de 9 anos ( $M= 44,54$ ;  $Dp= 19,19$ ) e as que não possuíam histórico de repetência ( $M= 44,48$ ;  $Dp= 14,45$ ). Para demais médias, ver tabela 2.

As estatísticas descritivas da Técnica de Cloze serão descritas abaixo. Vale relembrar que o escore máximo nesta tarefa é de 15 pontos.

Tabela 3. Estatística descritiva Técnica de Cloze.

CLOZE				
SEXO	F	8,21	5,47	.51
	M	6,20	5,92	
IDADE	8	7,40	4,39	.08
	9	8,3	6,84	
	10	5,11	2,62	
	11	5,38	2,88	
REP.*	S*	7,70	6,07	.76
	N**	7,00	5,57	

Notas: REP\* = Histórico de Reprovação. S\* = Sim. N\*\*=Não. Nível de significância  $p< .05$ . \* Teste de Kruskal Wallis.

Nota-se que as crianças do sexo feminino atingiram o melhor escore ( $M= 8,21$ ;  $Dp= 5,92$ ), bem como as crianças de 8 anos ( $M= 7,40$ ;  $Dp= 5,47$ ) e as crianças com histórico de repetência ( $M= 7,70$ ;  $Dp= 6,07$ ). Nesta tarefa não houve diferenças significativas considerando os grupos por sexo, por idade e histórico de reprovação.

As estatísticas descritivas do Inventário de Regulação de Emoções para Situações de Aprendizagem (IREmos Aprender) serão descritas na tabela 4. Vale lembrar que, as respostas são dadas por meio de uma escala Likert de 5 pontos, que varia de “nada a tudo”.

Os participantes marcaram na escala Likert valores próximos a “tudo a ver comigo” no *fator 2*, que verifica a habilidade de mudança cognitiva ( $M= 4,74$ ;  $p= .560$ ); *fator 3*, que visa avaliar a habilidade de regulação da emoção negativa ( $M= 4,45$ ;  $p= .722$ ) e; *fator 4*, que verifica a habilidade de seleção da situação ( $M= 4,28$ ;  $p= .885$ ). Marcaram valores intermediários no *fator 1*, que verifica a habilidade de modificação da situação ou focalização da atenção ( $M= 3,89$ ;  $p= .751$ ) e no *fator 5*, que avalia a capacidade de modulação da resposta ( $M= 3,53$ ;  $p= .639$ ).

Tabela 4. Estatísticas descritivas do IREmos Aprender.

		FATOR 1			FATOR 2			FATOR 3		
		M	Dp	p	M	Dp	p	M	Dp	p
SEXO	F	4,00	.720	.21	4,75	.65	.34	4,39	.79	.64
	M	4,72	.46		4,52	.65		4,20	.97	
IDADE	8	3,40	.55	.08	4,40	.89	.66	4,40	.89	.97
	9	3,81	.65		4,77	.49		4,48	.72	
	10	4,11	.78		4,78	.44		4,44	.53	
	11	4,25	1,04		4,75	.71		4,38	.92	
REP.*	S*	3,95	.51	.72	4,90	.31	.12	4,40	.82	.89
	N**	3,85	.87		4,64	.65		4,48	.67	

Notas: REP\* = Histórico de Reprovação. S\* = Sim. N\*\*=Não. Nível de significância  $p < .05$ . \* Teste de Kruskal Wallis.

Ao que se refere ao *fator 1* as crianças do sexo masculino apresentaram melhor desempenho ( $M= 4,72$ ;  $Dp= .46$ ), assim como as crianças de 11 anos ( $M= 4,25$ ;  $Dp= 1,04$ ) e as crianças com histórico de reprovação ( $M= 3,95$ ;  $Dp= .87$ ).

Quanto o *fator 2* as crianças do sexo feminino mostraram melhor desempenho ( $M= 4,75$ ;  $Dp= .65$ ), seguidas pelas crianças de 10 anos ( $M= 4,78$ ;  $Dp= .44$ ) e das crianças com histórico de reprovação ( $M= 4,90$ ;  $Dp= .31$ ).

Sobre o *fator 3* as crianças do sexo feminino mostraram maior melhor desempenho

habilidade ( $M= 4,39$ ;  $Dp= .79$ ), tal e qual as crianças de 9 anos ( $M= 4,48$ ;  $Dp= .72$ ) e as crianças que não possuíam histórico de reprovação ( $M= 4,48$ ;  $Dp= .67$ ).

Tabela 4. Estatísticas descritivas do IREmos Aprender (Continuação).

		FATOR 4			FATOR 5			R. EMOCIONAL		
		M	Dp	p	M	Dp	p	M	Dp	p
SEXO	F	4,36	.83	.69	3,54	.69	.72	4,64	.56	.30
	M	4,20	.96		3,52	.59		4,52	.51	
IDADE	8	4,40	.55	.40	3,40	.55	.74	4,40	.55	.46
	9	4,39	.80		3,61	.56		4,61	.49	
	10	4,44	.73		3,33	.87		4,78	.44	
	11	3,63	1,30		3,50	.76		4,38	.74	
REP.*	S*	4,35	.81	.76	3,60	.68	.37	4,70	.47	.24
	N**	4,24	.94		3,48	.62		4,52	.57	

Notas: REP\* = Histórico de Reprovação. S\* = Sim. N\*\*=Não. Nível de significância  $p < .05$ . \* Teste de Kruskal Wallis.

A respeito do *fator 4* as crianças do sexo feminino demonstraram maior capacidade ( $M=4,36$ ;  $Dp= .83$ ), do mesmo modo que as crianças de 10 anos ( $M=4,44$ ;  $Dp= .73$ ) e as crianças que possuíam histórico de reprovação ( $M= 4,35$ ;  $Dp= .81$ ).

No que concerne ao *fator 5* as crianças do sexo feminino apresentaram maior habilidade ( $M= 3,54$ ;  $Dp= .69$ ), tal qual as crianças de 9 anos ( $M= 3,61$ ;  $Dp= .56$ ) e as crianças que possuíam histórico de repetência ( $M= 3,60$ ;  $Dp= .68$ ).

Enfim, com relação aos escores gerais do inventário que tinha como finalidade avaliar a habilidade de regulação emocional, têm-se que, as crianças do sexo feminino demonstraram maior capacidade de regular suas emoções ( $M= 4,64$ ;  $Dp= .56$ ), assim como as crianças de 10 anos ( $M= 4,78$ ;  $Dp= .44$ ) e as crianças que possuíam histórico de repetência escolar ( $M=4,70$ ;  $Dp= .47$ ). Neste inventário, não ocorreu diferenças significativas entre as variáveis.

As correlações entre regulação emocional e desempenho em leitura foram analisadas através de correlações bivariadas com o teste de *Spearman (Rhô)*. Assim, conforme Dancey e Reidy (2013) as correlações foram consideradas pelos níveis de significância de 1% (0,01) e

5% (0,05). As forças das correlações foram classificadas pelo seu grau de intensidade, a saber: correlações perfeitas ( $r=1$ ); fortes ( $r= .60$ ) a  $.90$ ); moderadas ( $r = .40$  a  $.60$ ); fracas ( $r=.10$  a  $.30$ ) e nulas ( $r=0$ ).

Tabela 5. Correlação entre compreensão textual e leitura de palavras

<b>LEITURA DE PALAVRAS E PSEUDOPALAVRAS ISOLADAS</b>					
		Palavras Regulares	Palavras Irregulares	Pseudopalavras	Total LPI
<b>TÉCNICA DE CLOZE</b>	<b>r</b>	0,332**	0,397**	0,303*	0,364*
	<b>p</b>	<b>.008</b>	<b>.002</b>	<b>.014</b>	<b>.004</b>

Nota: Negrito: Diferença Significativa. Nível de Significância: .05. \*Rô de Spearman.

\*\* A correlação é significativa no nível 0,01.

\* A correlação é significativa no nível 0,05.

Total LPI = Pontuação total no Teste de Leitura de Palavras e Pseudopalavras Isoladas.

Ao analisar a relação entre leitura de palavras (avaliada pelo LPI) e compreensão textual (avaliada pela técnica de Cloze), nota-se correlações fracas ( $r=.30$  a  $.39$ ) entre a todas as variáveis analisadas.

Tabela 6. Correlação entre compreensão textual e regulação emocional

REGULAÇÃO EMOCIONAL							
TÉCNICA DE CLOZE		Fator 1	Fator 2	Fator 3	Fator 4	Fator 5	T. IREmos Aprender
	r	.091	.047	.163	.069	.151	.104
	p	.258	.369	.121	.311	.141	.230

Nota: \*Rô de Spearman.

Total LPI = Pontuação total no Teste de Leitura de Palavras e Pseudopalavras Isoladas.

Neste estudo os dados não apresentaram correlação entre a compreensão textual e a regulação emocional em nenhuma das variáveis analisadas.

Tabela 7. Correlação entre regulação emocional e leitura de palavras

LEITURA DE PALAVRAS ISOLADAS						
Palavras Regulares				Palavras Irregulares	Pseudopalavras	Total LPI
REGULAÇÃO EMOCIONAL	Fator 1	r	.051	.308**	.195	.269**
		p	.359	.013	.080	.026
	Fator 2	r	- .044	.103	.50	.151
		p	.378	.202	.360	.140
	Fator 3	r	.000	.148	.114	.099
		p	.499	.145	.208	.240
	Fator 4	r	.042	.026	.077	.022
		p	.383	.427	.292	.437
	Fator 5	r	- .112.	- .068	- .124	- .091
		p	.212	.315	.188	.258
	T. IREmos	r	.051.	.078	.094	.115
	Aprender	p	.358	.288	.252	.207

Nota: Negrito: Diferença Significativa. Nível de Significância: .05. \*Rô de Spearman.

\*\* A correlação é significativa no nível 0,01.

Total LPI = Pontuação total no Teste de Leitura de Palavras e Pseudopalavras Isoladas.

Ao analisar a correlação entre regulação emocional (avaliada pelo Inventário de Regulação Emocional em Situação de Aprendizagem – IREmos Aprender) e a leitura de palavras, nota-se correlações fracas entre o *fator 1* (que verifica a habilidade de modificação da situação ou focalização da atenção), com leitura de palavras irregulares ( $r = .308$ ;  $p = .013$ ) e com o total do LPI ( $r = .269$ ;  $p = .026$ ). Para o restante dos dados, não verificou-se correlações.

Como a amostra do presente estudo é composta por participantes com histórico de repetência, foi realizada análises de correlações a partir desta variável. Observou-se que:

- 1) Não houve correlação entre leitura de palavras e compreensão textual no grupo com histórico de reprovação ( $r = .365$ ;  $p = .062$ );
- 2) Não houve correlação entre compreensão textual e regulação emocional nos grupos com histórico de repetência ( $r = .297$ ;  $p = .102$ ) e sem histórico ( $r = -.013$ ;  $p = .472$ );

- 3) Não houve correlação entre regulação emocional e leitura de palavras regulares ( $r = .115$ ;  $p = .315$ ), pseudopalavras ( $r = .019$ ;  $p = .468$ ) e total do LPI ( $r = .133$ ;  $p = .288$ ) no grupo com histórico de reprovação;
- 4) Não houve correlação entre leitura de palavras regulares ( $r = .076$ ;  $p = .337$ ), irregulares ( $r = -.026$ ;  $p = .443$ ) e total do LPI ( $r = .134$ ;  $p = .229$ ) no grupo sem histórico de reprovação.

As demais correlações encontradas entre estes grupos serão descritas abaixo.

Tabela 8. Correlação entre compreensão textual e leitura de palavras no grupo sem histórico de repetência.

<b>LEITURA DE PALAVRAS E PSEUDOPALAVRAS ISOLADAS</b>					
		Palavras Regulares	Palavras Irregulares	Pseudopalavras	Total LPI
<b>TÉCNICA</b>	<b>r</b>	<b>.365*</b>	<b>.450**</b>	<b>.373*</b>	<b>.422**</b>
<b>DE CLOZE</b>	<b>p</b>	<b>.018</b>	<b>.004</b>	<b>.016</b>	<b>.007</b>

Nota: Negrito: Diferença Significativa. Nível de Significância: .05. \*Rô de Spearman.

\*\* A correlação é significativa no nível 0,01.

\* A correlação é significativa no nível 0,05.

Total LPI = Pontuação total no Teste de Leitura de Palavras e Pseudopalavras Isoladas.

O grupo sem histórico de repetências apresentou correlações moderadas entre compreensão textual com leitura de palavras regulares ( $r = .450$ ;  $p = .004$ ) e com a leitura de palavras e pseudopalavras isoladas ( $r = .422$ ;  $p = .007$ ). Como também apresentou correlação fraca entre leitura de palavras regulares ( $r = .365$ ;  $p = .018$ ) e pseudopalavras ( $r = .373$ ;  $p = .016$ ).

Tabela 9. Correlação entre leitura de palavras e leitura de palavras nos grupos

<b>LEITURA DE PALAVRAS E PSEUDOPALAVRAS ISOLADAS</b>						
			Palavras Regulares	Palavras Irregulares	Pseudopalavras	Total LPI
<i>Histórico de Repetência</i>				<i>REP</i> *	<i>NÃO REP</i> *	
<b>REGULAÇÃO EMOCIONAL</b>	Fator 1	r	-	.403*	.305*	-
		<i>p</i>		<b>.039</b>	<b>.042</b>	
	Fator 3	r	-	.414*	-	-
		<i>p</i>		<b>.035</b>		

Nota: Negrito: Diferença Significativa. Nível de Significância: .05. \*Rô de Spearman.

\*\* A correlação é significativa no nível 0,01.

\* A correlação é significativa no nível 0,05.

REP\* = Histórico de Repetência

Total LPI = Pontuação total no Teste de Leitura de Palavras e Pseudopalavras Isoladas.

No grupo com histórico de repetência foi possível observar correlações moderadas entre leitura de palavras irregulares com o *fator 1*, que verifica a habilidade de modificação da situação ou focalização da atenção, ( $r = .403$ ;  $p = .039$ ) e com o *fator 3*, que visa avaliar a habilidade de regulação da emoção negativa, ( $r = .414$ ;  $p = .035$ ). Já o grupo sem histórico de reprovação, apresentou uma fraca correlação com o *fator 1* ( $r = .305$ ;  $p = .042$ ).

## 5 DISCUSSÃO

Nesta sessão será realizada a discussão dos resultados obtidos neste estudo, contrastando-os com os estudos empíricos que basearam esta pesquisa.

As análises descritivas permitiu-nos observar que os participantes alcançaram o melhor desempenho em leitura de palavras regulares, seguidos por leitura de palavras irregulares. Para leitura de pseudopalavras os escores foram menores. Uma hipótese é que, para leitura de pseudopalavras os participantes podem ter feito uso apenas da rota lexical. Segundo Salles e Parente (2002) pessoas que fazem uso apenas desta rota encontram dificuldades na leitura de palavras não familiares e pseudopalavras.

No fator idade, as crianças de 9 anos obtiveram o melhor desempenho, seguidas pelas de 10, 8 e 11 anos. Era esperado que houvesse uma melhora no desempenho pela idade. Salles, Piccolo, Zamo e Toazza (2013) apresentaram que com o aumento da idade e da escolaridade, as crianças aprimoram as suas rotas que fazem uso para a leitura. Uma hipótese seria o fato de que esta amostra é composta em sua grande parte por crianças de 9 anos, isto pode ter influenciado nas análises pela variável idade.

Em relação ao histórico de repetência, nota-se que as crianças sem histórico de repetência obtiveram melhor desempenho em todo LPI. Houve diferença significativa na leitura de pseudopalavras. Uma hipótese é que as crianças sem histórico de repetência fizeram uso da rota fonológica. Salles e Parente (2002) apresentaram que crianças que usam preferencialmente a rota fonológica ou ambas, têm melhores condições de leitura de pseudopalavras.

A análise da Técnica de Cloze permitiu-nos observar que as crianças de 8 anos obtiveram o melhor desempenho em compreensão textual, seguidas pelas de 9 anos. As crianças de 10 e 11 anos atingiram os menores escores nesta tarefa. Esperava-se que a compreensão textual tivesse um aumento diretamente proporcional com a idade. Salles e Parente (2004) observaram que os melhores desempenhos nas tarefas de compreensão textual, podem decorrer devidos o aumento das habilidades linguísticas e de processos cognitivos durante o desenvolvimento da criança como também da escolaridade.

Uma hipótese para este resultado é que as crianças de 8 e 9 anos não apresentam distorção idade/ano escolar, assim as crianças de 10 e 11 anos que possuem histórico de repetência podem apresentar dificuldades de aprendizagem que interferiram em tarefas como as de compreensão textual.



Por outro lado, as crianças com histórico de repetência apresentaram um melhor desempenho na compreensão textual. Uma hipótese seria que, ao cursarem novamente o quarto ano as crianças reforçam o aprendizado do que já estudaram, apresentando assim um melhor desempenho comparando com as que não reprovaram.

O desempenho em regulação emocional, que foi avaliado pelo IREmos Aprender. As crianças de 10 anos, seguidas pelas de 11, 9 e 8 anos apresentaram pontuações equivalentes a “tudo a ver comigo” no inventário de regulação emocional. Esperava-se que a ordem cronológica fosse seguida, assim quanto mais velha as crianças melhor seria a sua habilidade de regulação. Pois, de acordo com estudos realizados por Ricarte e Bueno (2016b) que corroboraram com a literatura, apresentou-se que estratégias de regulação das emoções melhoram com a idade e podem ser diferentes, dependendo do contexto cultural em que a criança vive.

Em relação ao uso das estratégias de regulação emocional, os dados apontam que o uso da modificação da situação/focalização da atenção (fator 1), mudança cognitiva (fator 2) e seleção da situação (fator 4) aumentaram com o avanço do desenvolvimento. Para o uso das outras estratégias de regulação da emoção, houve uma diminuição. Estes fatos corroboram com os achados de Ricarte e Bueno (2016b), com exceção do uso da estratégia cognitiva. Uma hipótese para explicar o acréscimo dessa estratégia de regulação nos achados deste estudo é que, conforme Vikar e Dias (1996 citado por CRUVINEL; BORUCHOVITCH, 2010) estratégias mais sofisticadas, como, as estratégias cognitivas, são as mais utilizadas pelas pessoas com o avançar do desenvolvimento.

Para verificar o desempenho em leitura, foi realizada a correlação entre o LPI (leitura de palavras isoladas) e a Técnica de Cloze (compreensão textual). Observou-se que, apesar de fraca, existiram correlações positivas entre as variáveis. Esse resultado sugere que, quanto melhor o desempenho em leitura, melhor parece ser a compreensão textual. Estudos confirmam esta relação, Moraes, Kolinsky e Grimm-Cabral (2004) afirmam que crianças com um bom desempenho em leitura de palavras, porém que compreendem mal a leitura, de modo geral, pode apresentar um baixo rendimento em compreensão textual.

Em relação à leitura de palavras isoladas e a regulação emocional, observou-se correlações apenas entre o uso da estratégia de modificação/focalização da atenção (fator 1) com a leitura de palavras irregulares e o total do LPI. Nos grupos de crianças com histórico de repetência, observou-se além do uso da estratégia citada a cima - sendo sua relação com a leitura de pseudopalavras, a utilização da regulação da emoção negativa (fator 3) com a leitura de palavras irregulares.

Uma hipótese para estes resultados é que a partir da regulação da emoção pode-se favorecer a aprendizagem. Neste caso, as estratégias de modificação/focalização da atenção e a regulação da emoção negativa influenciaram positivamente na leitura de palavras. Segundo Ricarte e Bueno (2016 b) o tipo de emoção que um aluno experimenta durante o processo de aprendizagem é, em grande parte, determinado pelas estratégias utilizadas para a sua realização. Desta forma, fica evidente a importância de estimular o uso das estratégias emocionais no ambiente educacional.

Neste estudo observou-se que não há relação entre a compreensão textual e a regulação emocional. Também não apresentou dados estatísticos significantes que comprovassem a efetiva relação entre a regulação emocional e o desempenho em leitura em crianças.

Em seu estudo, Ricarte e Bueno (2016 b) também não encontraram evidências estatísticas entre a relação destas variáveis. Lançaram então a hipótese que costuma-se obter baixas correlações entre instrumentos de desempenho (no caso deste estudo, LPI e técnica de Cloze) e de auto relato (IREmos Aprender). Outra hipótese é que pelo fato da amostra ter sido composta por criança pode-se ter havido discrepâncias no uso da pontuação da escala de resposta, o que pode ter interferido na obtenção de correlações e efeitos de variância significativos.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estudar a regulação emocional tem despertado o interesse de pesquisadores que se dedicam ao estudo do comportamento humano. Já é sabido que este construto influencia de forma direta no ajustamento social e desempenho escolar. Relaciona-lo em outros contextos, como por exemplo, com a aprendizagem, ainda é um desafio.

Ao levar em consideração esta habilidade e a sua relação com o desempenho escolar, deu-se início a esta investigação. Assim, o presente estudo teve como principal objetivo analisar a relação entre a regulação emocional e o desempenho em leitura em crianças de 8 a 11 anos; e em grupos de com e sem histórico de repetência.

Após as análises realizadas, concluiu-se que:

1. Quanto melhor o desempenho em leitura de palavras isoladas, melhor parece ser a compreensão textual da criança;
2. Estratégias de modificação/ focalização da atenção e regulação negativas influenciaram positivamente na leitura de palavras;
3. Compreensão textual mostrou-se não ter relação com regulação emocional no grupo analisado;
4. Regulação emocional não apresentou correlações significativas com o desempenho em leitura.

A partir dos resultados encontrados neste estudo, acredita-se que ele contribui para o conhecimento sobre regulação emocional, como também o desempenho em leitura. Porém, são necessários estudos futuros para aprofundar-se no tema e aplica-lo a outros âmbitos da aprendizagem.

Na execução desta investigação, surgiram algumas limitações, como autorização das escolas, consentimento dos responsáveis da criança, greves e paralisações das instituições, o que reduziu o número de participantes devido ao curto espaço de tempo para a coleta e análise dos dados. A seleção de instrumentos para avaliar a regulação emocional também foi uma dificuldade neste estudo.

Para estudos futuros serão delineados grupos de diferentes sistemas de ensino, assim como diferentes anos escolares. Também serão considerados aspectos socioeconômicos em que os participantes estarão inseridos, a fim de continuar analisando as relações que a regulação emocional tem com os aspectos de aprendizagem em diferentes âmbitos.

## ABSTRACT

The main objective of this study was to analyze the relationship between emotional regulation and reading performance and specific objectives: (1) to ascertain the reading comprehension of children; (2) to verify the emotional regulation of the participants; and (3) compare the results considering sex, age and history of repetition. A total of 53 children, both sexes and aged between 8 and 11 years, participated in this study. The following instruments were used for data collection: Inventory of Emotional Regulation in a Learning Context (I AM Learn), Reading Test of Words and Pseudowords (LPI) and Cloze Technique. The results revealed, in general, that: the better the performance in reading of isolated words, the better it seems the textual comprehension; Negative attention and regulation strategies / modification strategies influenced positively the reading of words; Textual comprehension was shown to be unrelated to emotional regulation; Emotional regulation did not present significant correlations with reading performance. From the results found in this study, it is believed that it contributed to knowledge about emotional regulation as well as reading performance. However, future studies will be needed to delve deeper into the subject and apply it to other areas of learning.

**Keyword:** Emotion. Emotional Regulation. Performance in Reading. Learning.

## REFERÊNCIAS

- ARRUDA, B. B. Emoção e Perturbações emocionais: Reconhecimento de expressões faciais. **Dissertação de mestrado**, Universidade Fernando Pessoa, 2015.
- CAMARGO, D. Emoção, primeira forma de comunicação. **Revista interação**, v.3, pp 09-20, 1999.
- CORSO, H. V., SALLES, J. F. Relação entre a leitura de palavras isoladas e a compreensão de leitura textual em crianças. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 28-35, jul./set. 2009.
- CRUVINEL, M., BORUCHOVITCH, E. Regulação emocional: a construção de um instrumento e resultados iniciais. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 15, n. 3, p. 537-545, jul./set. 2010
- DANCEY, C. P.; REIDY, J. Estatística sem matemática para psicologia. 5. ed. Porto Alegre: **Penso**, 2013.
- DAMÁSIO, A. O Mistério da Consciência: do corpo e das emoções do conhecimento de si. São Paulo: **Companhia das Letras**, 2000.
- DAMÁSIO, A. Em busca de Espinosa: Prazer e dor na ciência dos sentimentos. São Paulo: **Companhia das letras**, 2004.
- DARWIN, C. A Expressão das emoções no homem e nos animais. São Paulo: **Companhia das Letras**. (Original publicado em 1872), 2009.
- FRANCO, M. G. S. E. C., SANTOS, N. N. Desenvolvimento da compreensão emocional. Brasília. **Psicologia: teoria e pesquisa**. Vol. 31 n.3, pp. 339-348, 2015.
- GAMEIRO, S. S. A compreensão das emoções em crianças dos 6 aos 8 anos: estudo da adaptação portuguesa do TEC. **Dissertação de Mestrado**: Universidade de Coimbra, 2012.
- HARRIS, P. L. Criança e emoção: O desenvolvimento da compreensão psicológica. São Paulo, SP: **Martins Fontes**, 1996.
- MINERVINO, C. A. S. M., NÓBREGA, J. N. Aprendizagem e emoção: estudos da infância e adolescência. São Paulo: **Casa do Psicólogo**, 2013.
- MOITA, P. M. Avaliação adaptativa em dispositivos móveis das habilidades cognitivas preditoras do desenvolvimento de leitura em crianças. Universidade de Lisboa: **Mestrado Em Tecnologias E Metodologias Em E-Learning**, 2013.
- MORAES, J.; KOLINSKY, R.; GRIMM-CABRAL, L. Aprendizagem da leitura segundo a psicolinguística cognitiva. In: RODRIGUES, C. e cols. Linguagem e Cérebro Humano: contribuições multidisciplinares. Porto Alegre: **Artmed**, 2004. p. 53-69.
- NAKANA, T. C. Teste brasileiro de criatividade infantil: normatização de instrumento no

ensino fundamental. Programa de Pós Graduação em Psicologia do Centro de Ciências da Vida da Pontífice Universidade Católica: Campinas, 2006.

NUNES, J. F. S. A compreensão das emoções em crianças dos 9 aos 11 anos – estudo da adaptação portuguesa do TEC. **Dissertação de Mestrado em Psicologia**, área de especialização em Psicologia da Educação, Desenvolvimento e Aconselhamento. UC/FPCE, 2012.

PINTO, A. Psicologia geral. Lisboa: Universidade Aberta, 2001.

GAZZANIGA, M. S., IVRY, R. B., MANGUN, G. R.. Neurociência cognitiva: A biologia da mente. 2. Ed. Porto Alegre: **Artmed**, 2006.

REI, S. L. Sou o que sinto! A relação entre regulação emocional e o ajustamento psicológico em crianças e jovens. Dissertação de Mestrado. **Faculdade de Psicologia**, Universidade de Lisboa. 2012.

RICARTE, M. D., BUENO, J. M. H. (2016a). Construção de um Instrumento para Avaliação da Regulação Emocional em Crianças e Adolescentes. Dissertação de Mestrado não-publicada. **Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva**, Universidade Federal de Pernambuco, Recife. 2016.

RICARTE, M. D., BUENO, J. M. H. (2016b). Estudos de validade desenvolvimental e com base em critérios externos de um Inventário de Regulação de Emoções. Dissertação de Mestrado não-publicada. **Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva**, Universidade Federal de Pernambuco, Recife. 2016.

ROAZZI, A., DIAS, M. G. B. B., SILVA, J. O., SANTOS, L. B. S., ROAZZI, M. M. O que é emoção? Em busca da organização estrutural do conceito da emoção em crianças. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 24(1), 51-61, 2011.

SALLES, J. F., PARENTE, M. A. M. P. Relação entre os processos cognitivos envolvidos na leitura de palavras e as habilidades de consciência fonológica em escolares. **Pró-Fono Revista de Atualização científica**, Carapicuíba, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 175-186, mai-ago, 2002.



SALLES, J. F., PARENTE, M. A. M. P. Compreensão textual em alunos de segunda e terceira séries: uma análise cognitiva. **Estudos de Psicologia**. 9(1), 71-80 71, 2004.

SALLES, J. F., PICCOLO, L. R., ZAMO, R. S., TOAZZA, R. Normas de desempenho em tarefa de leitura de palavras e pseudopalavras (LPI) para crianças do 1º aos 7º anos. **Estud. psicol. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, p. 397-419, 2013.

VELOSO, M., GOUVEIA, J. P., DINIS, A. Estudos de validação com uma versão portuguesa da Escala de Dificuldades da Regulação Emocional (EDRE). **Psychologia: Avaliação psicológica em contexto clínico**, v. 54, p. 57-110. 2011.

VIANA, F. L., & TEIXEIRA, M. M. Aprender a ler: da aprendizagem informal à aprendizagem formal. Porto: **Edições ASA**, 2002.

## APÊNDECE A

	Universidade Federal da Paraíba	
	Centro de Educação	
	Núcleo de Estudos em Saúde Mental, Educação e Psicometria (NESMEP)	
	58051-900 João Pessoa, PB	
Telefone +55 (83) 32167476		
E-mail: <a href="mailto:nesmep.ufpb@gmail.com">nesmep.ufpb@gmail.com</a>		

### CARTA DE ANUÊNCIA

Prezado (a) Diretor (a),

Estamos realizando uma pesquisa nesta instituição com a finalidade de proporcionar e proporcionar a expansão do conhecimento sobre a competência emocional e como ela se relaciona com os outros construtos, no caso desse estudo, com o desempenho da leitura.

Neste sentido, para efetivação deste estudo, gostaríamos de contar com a colaboração da vossa instituição, disponibilizando o acesso a algumas crianças (dos 7 aos 9 anos de idade). Para tanto, de acordo com o disposto na resolução vigente 466/2012 do CNS/MS, faz-se necessário o vosso consentimento. O tempo estimado da pesquisa é de 60 minutos, onde será aplicado, em sala reservada, em grupos de 20 crianças. Os dados coletados nesta pesquisa serão considerados em conjunto, garantindo seu caráter anônimo e sigiloso. Por fim, nos colocamos a inteira disposição de V.Sª. para, ao final do estudo, apresentar um relatório com os resultados encontrados.

#### Termo de Consentimento

Assinando este termo, estou consentindo a participação no projeto de pesquisa: **Competência Emocional e Desempenho de leitura**, vinculado a Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Profa. Dra. Carla Moita Minervino, executado pela aluna pesquisadora Jordana Vivian Cassiano da Silva.

*João Pessoa*, 18 de *maio* de 2016.

*Sandra da Silva Oliveira*  
 Carimbo e assinatura de Coordenador/Diretor da Instituição.  
 Sandra da Silva Oliveira  
 DIRETORA

CEP/HULW Endereço: Hospital Universitário Lasuro Wanderley – HULW – 2º andar. Campus I – Cidade Universitária – Bairro Castelo Branco – CEP 58059-900 – João Pessoa PB – Faz 083 32167522. CNPJ: 24098477/007-05 – Telefone: 083 32167964 – email: [comitedeetica@hulw.ufpb.br](mailto:comitedeetica@hulw.ufpb.br)

Contato com o Pesquisador (a) Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para a pesquisadora:  
 Telefone: (83) 9 99025228 – Jordana Vivian Cassiano da Silva

Endereço eletrônico: [nesmep.ufpb@gmail.com](mailto:nesmep.ufpb@gmail.com)

## APÊNDECE B

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Senhor(a)

Esta pesquisa tem a finalidade de proporcionar a expansão do conhecimento sobre a competência emocional e como ela se relaciona com os outros construtos, no caso desse estudo, com o desempenho da leitura, e está sendo desenvolvida pela pesquisadora **JORDANA VÍVIAN CASSIANO DA SILVA**, discente do Curso de Psicopedagogia da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dra. Carla Moita Minervino.

O objetivo do estudo visa Analisar a correlação entre competência emocional e desempenho em leitura. A criança participante desta pesquisa contribuirá para a formação acadêmica da pesquisadora e os resultados obtidos contribuirão individualmente na investigação de metodologias no estudo de competência emocional (habilidade de reconhecer suas emoções como também a dos outros) quando relacionada a desempenho de outros construtos, como o da leitura.

Solicitamos a sua colaboração no sentido de autorizar a aplicação de instrumentos que visam avaliar os diferentes construtos, como a Bateria de Avaliação de Avaliação Intelectual e Criatividade Infantil (BAIC), e instrumentos para avaliar a competência emocional: Teste da compreensão das emoções (TEC); para analisar a consciência fonológica: Teste de Habilidades Predictoras da Leitura (THPL); para avaliar a leitura: Protocolo de avaliação da Leitura de Palavras/Pseudopalavras Isoladas – LPI; e por fim, para analisar a compreensão textual: PROVAS DE AVALIAÇÃO DOS PROCESSOS DE LEITURA (PROLEC). Solicitamos também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de saúde, educação e revistas científicas. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome do seu filho/sua filha será mantido em sigilo. Este estudo não possui riscos à saúde.

Esclarecemos que sua autorização/participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações, autorizar e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador(a). Caso decida não autorizar a participação de seu filho no estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano. A atividade será realizada em um ambiente a parte da sala de aula dentro da própria escola.

O (a) pesquisador (a) estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para participação do meu(minha) filho(a) menor \_\_\_\_\_ na pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

---



## Assinatura do Responsável Legal

Profa. Dra. Carla Moita Minervino

Universidade Federal da Paraíba

Centro de Educação

Núcleo de Estudos em Saúde Mental, Educação e Psicometria (NESMEP)

Cidade Universitária - João Pessoa - PB -Brasil - CEP - 58059-900

Fone: +55 83 3216-7200

CEP/HULW - Endereço:

Hospital Universitário Lauro Wanderley - HULW - 4º andar. Campus I - Cidade Universitária - Bairro

Castelo Branco -CEP: 58059-900 - João Pessoa-PB - FAX (083) 32167522 CNPJ: 24098477/007-05 -

Telefone:(083) 3216-7964 - E-mail: comitedeetica@hulw.ufpb.br

Atenciosamente,

---

Assinatura do Pesquisador Responsável

---

Assinatura do Pesquisador Participante

## APÊNDECE C

### TERMO DE ASSENTIMENTO DO MENOR

Você está sendo convidado para participar da pesquisa COMPETENCIA EMOCIONAL E DESEMPENHO EM LEITURA. Seus pais permitiram que você participe. Com essa pesquisa pretendo analisar a correlação da competência emocional com o desempenho da leitura em crianças. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu. Não terá nenhum problema se desistir. A pesquisa será feita na sua escola, em um local fora da sua sala de aula, onde um instrumento será aplicado para darmos início a este estudo. Para isso, será usados instrumentos que visam avaliar a sua competência emocional, a sua consciência fonológica, o seu desempenho em leitura e a sua compreensão textual. Caso aconteça algo errado, você pode me procurar pelo telefone (83) 9 9902-5228 da pesquisadora JORDANA VIVIAN CASSIANO DA SILVA. Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa serão publicados, mas sem identificar as crianças que participaram da pesquisa. Se você tiver alguma dúvida, você pode entrar em contato comigo.

Eu \_\_\_\_\_ aceito participar da pesquisa COMPETENCIA EMOCIONAL E DESEMPENHO EM LEITURA, que tem objetivo analisar a relação entre a competência emocional e o desempenho da leitura em crianças. Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir que ninguém vai ficar com raiva. A pesquisadora tirou minhas dúvidas e conversou com os meus responsáveis. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

João Pessoa, \_\_\_\_ de \_\_\_\_ de \_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do menor

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) pesquisador(a)

CEP/HULW Endereço: Hosdpital Universitário Lasuro Wanderley – HULW – 2º andar. Campus I – Cidade Universitária – Bairro Castelo Braco – CEP 58059-900 – João Pessoa PB – Faz 083 32167522. CNPJ: 24098477/007-05 – Telefone: 083 32167964 – email: comitedeetica@hulw.ufpb.br

Contato com o Pesquisador (a) Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para a pesquisadora:

Telefone: (83) 9 9902-5228 – Jordana Vívian Cassiano da Silva

Endereço eletrônico: [nesmep.ufpb@gmail.com](mailto:nesmep.ufpb@gmail.com)

## ANEXO A

### Inventário de Regulação de Emoções para Situações de Aprendizagem (IREmos Aprender)

Mirela Dantas Ricarte & José Maurício Haas Bueno

Olá! Por favor, responda as perguntas abaixo:

Qual seu nome completo? \_\_\_\_\_

Quantos anos você tem? \_\_\_\_\_ Em que série você está? \_\_\_\_\_

Agora, você deverá ler atentamente cada uma das perguntas abaixo e marcar um X na resposta que mais tem a ver com você. Escolha **1** (“*Nada a ver comigo*”) se considerar que a frase **NÃO** se aplica ao seu caso, ou **5** (“*tudo a ver comigo*”) caso considere que a frase se aplica perfeitamente ao seu caso. Você também poderá escolher valores intermediários (**2, 3 e 4**) a esses dois extremos, caso considere mais pertinente. Como pode perceber, não há respostas certas ou erradas, pois elas apenas descrevem sua maneira de ser.

Bom trabalho!

**1. Eu escolho o local onde vou estudar para que outras coisas mais legais não chamem a minha atenção.**

	1	2	3	4	5	
Nada a ver comigo						Tudo a ver comigo

**2. Quando me sinto incomodado (a) pela conversa dos colegas, eu peço silêncio para poder me concentrar na aula.**

	1	2	3	4	5	
Nada a ver comigo						Tudo a ver comigo

**3. Quando a aula está chata, eu tento imaginar aplicações do que está sendo estudado na minha vida cotidiana.**

	1	2	3	4	5	
Nada a ver comigo						Tudo a ver comigo

**4. Eu procuro encontrar algum sentido prático nos assuntos que estou estudando para evitar o tédio.**

	1	2	3	4	5	
Nada a ver comigo						Tudo a ver comigo

**5. Eu escolho com quem vou fazer trabalhos em grupo, para não ter que me preocupar com a nota que irei tirar.**

	1	2	3	4	5	
Nada a ver comigo						Tudo a ver comigo

**6. Tento não demonstrar para os meus amigos que estou chateado (a) quando não me saio bem em uma avaliação.**

	1	2	3	4	5	
Nada a ver comigo						Tudo a ver comigo

**7. Eu escolho (ou gostaria de escolher) o local da classe onde vou sentar, para não ser atrapalhado (a) por colegas que gostam de ficar conversando durante a aula.**

	1	2	3	4	5	
Nada a ver comigo						Tudo a ver comigo

**8. Quando estou tentando estudar em casa, mas me sinto incomodado (a) com o barulho da TV ou som, eu peço para baixarem o volume ou desligarem o aparelho.**

	1	2	3	4	5	
Nada a ver comigo						Tudo a ver comigo

**9. Quando me sinto frustrado (a) porque um trabalho é difícil de ser realizado, eu tento lembrar que já superei outros obstáculos antes.**

	1	2	3	4	5	
Nada a ver comigo						Tudo a ver comigo

**10. Eu escolho um horário no qual eu gosto mais de estudar.**

	1	2	3	4	5	
Nada a ver comigo						Tudo a ver comigo

**11. Quando eu tenho que estudar algo de que não gosto, eu penso que meus familiares vão ficar contentes por eu ser estudioso (a).**

	1	2	3	4	5	
Nada a ver comigo						Tudo a ver comigo

**12. Quando eu fico nervoso (a) por não conseguir resolver um exercício, eu procuro me acalmar antes de voltar a tentar resolvê-lo.**

	1	2	3	4	5	
Nada a ver comigo						Tudo a ver comigo

**13. Eu procuro sentar na frente para evitar me distrair com outras coisas nas aulas.**

	1	2	3	4	5	
Nada a ver comigo						Tudo a ver comigo

**14. Quando me sinto incomodado (a) porque algum colega não está colaborando num trabalho em grupo, eu peço que ele (a) colabore mais.**

	1	2	3	4	5	
Nada a ver comigo						Tudo a ver comigo

**15. Quando estou com fome ou cansado (a) no final da aula, eu tento me concentrar mais nas explicações do professor.**

	1	2	3	4	5	
Nada a ver comigo						Tudo a ver comigo

## ANEXO B

**Protocolo de Avaliação da Leitura de Palavras/pseudopalavras Isoladas – LPI** (SALLES, 2001; SALLES E PARENTE, 2002a, b, 2007).

### TREINO:

Regular	Irregular	Pseudopalavra
1. leão	4. floresta	7. naiotise
2. montanha	5. rosa	8. lusa
3. bife	6. maionese	

### TESTE:

Regular	Irregular	Pseudopalavra
1. sala	21. táxi	41. tapi
2. fada	22. belo	42. lobe
3. campo	23. bosque	43. cusbe
4. carro	24. velho	44. jolha
5. livro	25. prova	45. prina
6. operação	26. alfabeto	46. beltofa
7. presente	27. resposta	47. paresta
8. parágrafo	28. exercício	48. azercico
9. importante	29. transporte	49. prantorca
10. dinheiro	30. exemplo	50. asprona
11. grade	31. lebre	51. brele
12. jóia	32. ônix	52. unas
13. prata	33. bloco	53. clobo
14. surdo	34. sorte	54. turse
15. vaga	35. fixo	55. cifo
16. orfanato	36. saxofone	56. nefoxosa
17. caramujo	37. aquarela	57. erequela
18. margarida	38. crucifixo	58. crafissoca
19. gelatina	39. cotonete	59. tonecote
20. crocodilo	40. beringela	60. laberinja

## ANEXO C

### Uma vingança infeliz

Pedro ficou muito bravo porque seu irmão quebrou um de seus brinquedos. Sua vingança foi rasgar \_\_\_\_\_ fotografia em que eles \_\_\_\_\_ juntos no quintal da \_\_\_\_\_.

A mãe de Pedro \_\_\_\_\_ brava com ele e o castigou. \_\_\_\_\_ lhe disse que ao \_\_\_\_\_ uma fotografia ele também \_\_\_\_\_ destruindo uma lembrança. Explicou \_\_\_\_\_ ele que quando envelhecemos \_\_\_\_\_ lembranças ajudam a animar \_\_\_\_\_ vidas.

Depois de pensar \_\_\_\_\_, Pedro desculpou-se com \_\_\_\_\_ irmão e pediu para \_\_\_\_\_ seu pai tirar um \_\_\_\_\_ retrato deles. Um bonito \_\_\_\_\_ - retrato foi colocado no quarto, onde está guarda a lembrança daquele dia.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por ter conseguido encerrar mais uma etapa das muitas que almejo em minha vida. A minha família pelo apoio, em especial ao meu pai Juvenal e a minha mãe Zenivalda por sempre ficar ao meu lado e dizendo que todos os meus sonhos são possíveis, por ser minha base e minha meta como ser humano. Por fazerem o possível e o impossível financeiramente para que eu pudesse chegar até aqui. A minha irmã Jéssica, por sempre estar presente, mesmo estando ausente. A vocês todo amor que eu tenho.

Agradeço também às pessoas que direta ou indiretamente contribuíram comigo. A minha amiga Patrícia, que tornou-se um extensão da minha família. Obrigada por chorar comigo na hora que a saudade de casa apertou, por estar comigo nas vezes que nem eu sabia o que queria, por me compreender, às vezes me orientar e principalmente por orar por mim. As minhas amigas que deixei em minha cidade (Mayara, Sarah, Lidiane e Priscila) e as que conquistei chegando aqui. Andrezza, Sâmara, Carol, Raiza, Alanna e Kaíla (minha companheira nos bons e maus momentos na vida acadêmica). Amo cada uma de vocês.

Não poderia deixar de citar minha querida amiga Émille, obrigada por ter servido de inspiração quando cheguei ao NESMEP. Por ter me ajudado quando eu não sabia de nada e por ter me dado oportunidade de fazer parte da sua vida. Aprendi muito ao seu lado e aprendo a cada dia mais.

A minha orientadora e mestre Profa. Dra. Carla Minervino, que me deu o voto de confiança e acreditou no meu trabalho. Acolheu-me quando eu era monitora na disciplina de Neuropsicologia e me ensinou que quando fazemos o que amamos a vida fica mais alegre. Assim contagiou meus dias, com essa paixão que se tornou a pesquisa. Obrigada professora, por ser esse exemplo de pessoa e profissional que és. Competente ao extremo, mas sem perder a humildade.

Agradeço também a Profa. Flávia Moura por disponibilizar o seu tempo e dar-me o prazer de ser minha avaliadora. Por fim, agradeço ao meu tão amado Núcleo de Estudos em Saúde Mental, Educação e Psicopedagogia, meu tão amado NESMEP. E a cada um que faz parte dele, juntos somos uma família e não sei expressar o quanto eu amo essa família que a vida me deu.

Enfim, a todos, o meu muito obrigada.